



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
www.cecs.uminho.pt

**Informação, conhecimento e cidadania –
a educação escolar como espaço de
interrogação e de construção de sentido ***

Manuel Pinto

Professor Associado

mpinto@ics.uminho.pt

Universidade do Minho
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
Campus de Gualtar
4710-057 Braga
Portugal

* PINTO, M. (2002) Intervenção na Conferência Internacional sobre “Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis” (sessão sobre Educação e Reflexividade: onde se aprende o quê?), promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 27 e 28 de Novembro de 2002

A crise da educação e da instituição escolar assentou arraiais há bastante tempo, nas nossas sociedades. Trata-se de uma crise que não se reduz ao lado mais visível dos sistemas educativos: é mais funda, mais duradoura, mais estrutural, quase diria endémica, a ponto de nos obrigar a aprender a conviver com ela e, ao mesmo tempo, a ter de a pensar. Esta reflexão propõe-se ser um contributo nesse sentido.

Apesar da sensação da crise e dos discursos sobre a crise da educação, todos concordaremos igualmente que é pela educação que passam alguns dos mais poderosos factores das mudanças socio-económicas e culturais. Dir-se-ia, assim, que a educação é, ao mesmo tempo, um instrumento de mudança – Edgar Morin chama-lhe mesmo “um dos mais poderosos instrumentos de mudança”¹ – e um dos campos sociais em que se torna essencial que a mudança ocorra. É que, como observa, ainda a este propósito, Morin, “um dos grandes problemas que enfrentamos consiste em saber como ajustar o nosso modo de pensar, em ordem a ir de encontro ao desafio de um mundo cada vez mais complexo, imprevisível e mutável”, procurando, por essa via, “repensar o modo como organizamos o conhecimento”².

Um dos aspectos que desde cedo me intrigou, nas sucessivas reformas estruturais dos nossos sistemas educativos, foi a dificuldade de não se ter conseguido tocar naquilo que é aparentemente mais elementar na educação escolar: a estruturação dos conhecimentos em disciplinas estanques, a leccionação de tais disciplinas em espaços fechados e em edifícios regra geral enormes e organizados em tempos rígidos e sequenciais de cinquenta minutos³. Julgo, de resto, que, em rigor, não se trata sequer de uma dificuldade, mas de uma impertinência. É que o problema nem é sequer objecto de grandes preocupações. O “dispositivo” básico do processo educativo escolar que a modernidade nos legou continua vivo e viçoso, resistindo, no essencial, às sucessivas mexidas com que sucessivos governos entendem deixar a sua marca no sistema. Tal dispositivo é do domínio do óbvio e, como sabemos, o óbvio é mais difícil de ver e de analisar e, por conseguinte, mais difícil de tocar e de alterar. E, todavia, o óbvio, também em educação, está longe de ser um dado natural ou neutro, irrelevante para os objectivos da instituição escolar. É ele, com frequência, o operador mais eficaz de

¹ Morin, Edgar (2001). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO

² Ibid.

³ A recente polémica sobre aulas de 90 minutos aí está para comprovar a delicadeza do assunto.

formatação das modalidades de acção, dos processos e metodologias e, em última análise, com uma marca significativa nos resultados.

Refiro este aspecto como um simples exemplo revelador de que, não raro, muito de básico se mantém inalterado na vida das instituições e das pessoas, sob a onda ou a capa das mudanças, por vezes vertiginosas, que se sucedem. Como veremos mais adiante, é isso mesmo que pode acontecer com a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação. Ora a questão que se pode colocar é a de saber se este lado não visto e não pensado dos sistemas educativos não constitui um factor significativo para, ainda segundo Morin, “repensar o modo como organizamos o conhecimento”, hoje e aqui.

Multiplicidade de instâncias de socialização

Um dos pressupostos de que parto, na reflexão que gostaria de propor, consiste no reconhecimento da multiplicidade de plataformas e de instâncias de aprendizagem e de formação que fazem parte da experiência de vida das crianças e dos jovens. Este é um dado reconhecido e sublinhado ao longo das últimas décadas, que se tornou mais pertinente e marcante a partir da segunda metade dos anos 90, com as redes digitais e sobretudo com a divulgação da Internet.

No espaço de uma ou duas gerações, as condições alteraram-se radicalmente, tanto do lado da oferta, como do lado da procura e das práticas sociais.

A massificação da frequência escolar; o incremento da qualificação académica dos mais jovens; a vulgarização das férias e a maior facilidade de viajar, nomeadamente no estrangeiro, por um lado, e a difusão da televisão⁴ e do livro, das tecnologias de registo e leitura de som e de vídeo, dos computadores, do acesso às redes telemáticas e às bases de dados, por outro, são aspectos que podem ser considerados, a um tempo, agente e resultado de um “novo cenário”.

⁴ Os dados disponíveis indicam que é actualmente residual e sem significado estatístico o número de lares que não dispõem de pelo menos um receptor de televisão, não devendo andar longe dos dois terços a parte daqueles que possui mais de um. Por sua vez, além do acesso aos canais hertzianos, uma percentagem crescente de lares dispõe de acesso aos canais e serviços televisivos distribuídos via cabo. Nos inícios de 2002, segundo a ANACOM – Autoridade Nacional de Comunicações, 62 por cento dispunham de acesso ao cabo, elevando-se a 23 por cento a parte dos assinantes (Cf. ANACOM, 2002. *Redes de distribuição por cabo*, 1º trim. 2002, www.anacom.pt, site acedido em 15 de Julho de 2002). Para se aquilatar a mudança, estas percentagens eram, em 1995, de 9 e de 1 por cento, respectivamente. Os canais de cabo ocupam, há já algum tempo, a posição destacada de “quarto canal” mais visto, com audiências ligeiramente superiores a 10 por cento.

Tais aspectos foram configurando aquilo a que se pode chamar um novo “ecossistema informativo e comunicacional” polifacetado e eclético, complexo e contraditório, versátil e global. Tornado possível pela abolição das distâncias, pela multiplicação das possibilidades e modalidades dos contactos e das trocas e pela diversificação dos dados e dos produtos informativos. Imagens, sons, palavras e dados diversos proliferaram e tornaram-se caudal abundante, exercendo influência decisiva quer no plano das relações sociais quer no plano da economia.

De entre os resultados ou consequências, recorta-se um fenómeno novo, a um tempo rico e problemático, que consiste no crescimento exponencial da informação disponível. Cálculos publicados pelo Conselho da Europa nos finais dos anos 80 do século passado indicavam que só no que dizia respeito à informação científica e técnica gerada e acumulada no mundo o seu volume duplicava em cada cinco anos⁵. A lógica das coisas sugere que essa cadência só pode ter sofrido aceleração ainda mais acentuada, especialmente a partir de 1994-1995, com a progressão da rede mundial de comunicações mediadas por computador.

A informação-fluxo tornou-se mais copiosa no seu volume, mais rápida na circulação e mais barata quanto à acessibilidade. Tanto quanto é possível apurar, calcula-se que os utilizadores da Internet, que eram, em 1995, de algumas dezenas de milhões sejam, em finais de 2002, em número ligeiramente superior a 600 milhões, ou seja, cerca de um décimo da população mundial⁶.

Contudo, um dos problemas que emerge com mais crueza neste contexto é o das disparidades que se podem cavar entre aqueles indivíduos e meios sociais com facilidades de acesso aos benefícios da chamada sociedade da informação e com capacidades para tirar partido de tais vantagens para a sua vida pessoal e colectiva e aqueles outros que, por dificuldades económicas ou por situações de exclusão, se mantêm à margem deste processo. Este “fosso digital” (“digital divide”) está longe de se traduzir apenas no problema da acessibilidade ou, dito de outro modo, no encontro da oferta com a procura. Ter ou não ter acesso às modernas tecnologias da informação e comunicação é certamente um requisito necessário, mas não suficiente. O acesso e o uso

⁵ Veja-se a documentação preparatória da reunião da XVI sessão da Conferência Permanente dos Ministros da Educação do Conselho da Europa, realizado em Istambul (Turquia), em 11-12 de Outubro de 1989.

⁶ Cf. Site: www.nua.com (site acedido em 12 de Setembro de 2002).

efectivo da informação são também função das capacidades, competências, motivações e conhecimentos, quer à escala individual quer à escala de um país ou de uma região do mundo. E não apenas para aceder àquilo que outros produzem, divulgam e difundem, mas igualmente para ser capaz de dominar de forma eficiente os instrumentos que permitem tomar a palavra e tornar-se produtor de informação no espaço digital e nas novas redes de comunicação.

O factor tecnológico: temores e crenças

Segue-se, do que fica explicitado e sugerido, que a tecnologia constitui cada vez mais um problema fulcral da educação e da sociedade, não só pela performatividade e impacto das máquinas e pelas possibilidades das redes de informação e comunicação, mas também, e como acabamos de apontar, pelas questões vitais que suscita.

Vistas estas questões de uma perspectiva histórica, importa sublinhar que a relação entre as tecnologias e a educação teve quase sempre um lado tenso, polarizado entre aqueles que tendem a tomá-las como panaceia ou via para a redenção da humanidade e aqueles que em torno delas – ou por causa delas - vaticinam a decadência ou o caos para a mesma humanidade. Já no Fedro, de Platão nos é proporcionado o alerta para o empobrecimento que a invenção da escrita representaria para a humanidade, ao deslocar para fora das pessoas um saber /sabedoria que, até então, era cultivado dentro delas, através da memória. Em torno das imagens - desde pelo menos a alta Idade Média; em torno do livro e da imprensa em geral - na era gutenberguiana; do cinema, da rádio e da televisão - já mais próximo de nós; do computador, dos jogos vídeo e da Internet - nos dias de hoje, desenvolveu-se um fenómeno recorrente que, no plano discursivo, alertava para os riscos e consequências maléficas que adviriam da difusão de cada novo meio de comunicação. Escrevi já, a propósito da televisão, o meio de maior impacto na nossa contemporaneidade, que se se concretizasse uma pequena parte dos vaticínios enunciados nos anos 50 e 60 do século XX, já não haveria hoje quem continuasse a alertar contra os perigos do pequeno ecrã, uma vez que não teria ficado no planeta pedra sobre pedra⁷. No pólo oposto, encontramos o discurso encantado e encantatório feito de fascínio e de crença nos poderes demiúrgicos das técnicas, propagado por arautos e

⁷ Pinto, Manuel (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

vendedores de excelências das tecnologias, consciente ou inconscientemente ao serviço de grandes conglomerados económicos de dimensão planetária.

Aquilo que partilham tanto as versões apocalípticas como as versões encantadas, tanto os profetas da desgraça como os novos encantadores de serpentes é a dificuldade de pensar e compreender a tecnologia como produto do social e como e produtor do social.

É precisamente nos nossos dias, em que em torno da Internet e dos novos media digitais, se relança o discurso público em torno de imagens fortes e programáticas - como “aldeia global”, “ser digital”, “comunicação total” ou “democracia directa” - que mais se torna necessário o exercício do distanciamento atento e da reflexão crítica. Sobretudo porque, talvez como nunca desde a “era de Gutenberg”, as redes planetárias de comunicação e informação digital se converteram, desde as origens, em fenómeno comandado e apropriado pelos sectores culturais com poder discursivo e visibilidade pública⁸.

J. Martín-Barbero, um reconhecido estudioso dos fenómenos comunicacionais, relacionava, em trabalho recente, estes discursos de natureza utópica sobre a Internet, nomeadamente no campo da participação política, com o vazio de utopias no terreno da própria política⁹. Embora reconheça valor em algumas das proclamações sobre as virtualidades das redes telemáticas na criação de condições para “a expressão viva dos cidadãos”, Martín-Barbero considera estarmos diante da “mais enganosa das idealizações”, porquanto “fortalece a crença de que o indivíduo pode comunicar prescindindo de qualquer tipo de mediação social”.

O mesmo processo de idealização pode estar a ocorrer no terreno educativo, à volta da difusão da Internet na escola. E o primeiro equívoco reside em criar uma relação de correspondência entre a modernização da escola e da educação, por um lado, e o acesso generalizado aos meios informáticos e às redes digitais, por outro. Instalados computadores e seus periféricos em número bastante e ligados estes meios à Internet ou em intranets abrir-se-iam miraculosamente as portas do “ensino personalizado”, da

⁸ É interessante notar que a primeira obra que sai da imprensa de Gutenberg é uma bíblia e que os passos que vão dar origem à Internet ocorrem em contexto militar e universitário, ao passo que as origens do cinema, da rádio e da televisão se verificam entre curiosos e inventores.

⁹ Martín-Barbero, J. (2002). “A Que se Puede Llamar Hoy Televisión Pública?”, in *Telos – Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, nº 51, Julho-Setembro.

“aprendizagem assente em métodos indagativos”, da “autonomia do sujeito aprendiz”, do “ensino a distância”, da “aprendizagem ao longo da vida”, etc., etc..

A instituição escolar parece ser terreno fértil para este tipo de crenças (e de armadilhas). Há na escola uma carga positiva associada às novas tecnologias, pelo menos desde que, nos anos 60 e 70, políticos reformadores e universitários inovadores começaram a defender o uso dos meios audiovisuais na educação (mas, sintomaticamente, não o uso e estudo da imprensa, do cinema, da rádio ou da televisão enquanto meios de massas).

Um discurso público (mediaticamente tematizado) centrado na obsolescência da instituição escolar e na necessidade da sua reforma torna fácil fazer vingar programas políticos que também confundem inovação com adopção de tecnologias e que assim se tornam altamente funcionais aos interesses e estratégias dos grandes grupos que produzem e comercializam hardware e software.

Resumo dizendo que se a escola e o ensino não se distanciarem de uma visão determinística e instrumental da tecnologia, ficarão presos à própria tecnologia e à lógica que a informa. Torna-se, hoje em dia, vital dispor dos meios tecnológicos mais avançados e ser capaz de tirar o máximo partido deles. Contudo, esse processo precisa de ser acompanhado de outros processos que tomem a tecnologia como tema de estudo e de indagação, nas suas dimensões material, simbólica, socioeconómica e política.

Sentidos da literacia: os mapas e as bússolas

Reencontramos aqui a temática da literacia e da cidadania, que nos tem ocupado há mais de uma década. Como se sabe, está ultrapassada a ideia de que a literacia consiste na capacidade do indivíduo para ler, escrever e fazer cálculos básicos. Hoje começa-se a falar em literacia informativa, em literacia mediática ou multimedia, para referir a capacidade de fazer face aos desafios colocados pela sociedade da informação e do conhecimento, sem a qual novas formas de exclusão tendem a emergir e a acentuar-se.

Como disse atrás, tais competências supõem o acesso generalizado e a capacidade de uso de um posto informático ligado a uma rede, mas não se limitam a tal. Exigem, em simultâneo, o desenvolvimento de um trabalho paralelo mas articulado, sistemático e continuado, orientado para:

- desenvolvimento de competências de procura, localização, avaliação, tratamento e utilização da informação disponível;
- desenvolvimento de competências de expressão, produção e enunciação de informações e perspectivas individuais, bem como o domínio dos processos e formas de as editar e difundir no ciberespaço;
- atenção permanente às questões básicas do sentido e da construção das identidades traduzíveis em perguntas como: quem sou, onde estou, de onde venho, para onde vou (abordadas no singular e no plural).

É, a meu ver, no jogo e no cultivo destas diferentes dimensões que se geram as condições necessárias para que a “navegação” que metaforicamente enuncia a vida pessoal e social – e que, de resto, integra a nossa identidade colectiva – seja algo mais do que mero vaguear, um *surf* ao sabor do vento e das ondas, uma errância sem meta nem sentido. Ora é precisamente para isso que se convida, quando se enfatiza, no terreno educativo, a vertente tecnológica reduzida ao uso de computadores, ao acesso à Internet, ao treino de um fazer desligado das questões implicadas nesse fazer. As tecnologias correm, desse modo, o risco de deixar de ser instrumentais aos sentidos e trajectórias individuais e de não chegarem a ser objecto de escrutínio quanto às lógicas, potencialidades, interesses e estratégias que envolvem. Pelo contrário: tendem a adquirir uma centralidade perigosa e a tornar-se finalidades em si mesmas.

Fácil será verificar, por conseguinte, como se jogam importantes dimensões da cidadania, no modo como se aborda a tecnologia.

Nesse documento de referência internacional no âmbito da educação que é o Relatório Delors refere-se, a dado passo¹⁰, haver dois grandes objectivos aos quais a educação deve responder: “fornecer os **mapas** de um mundo complexo e perpetuamente agitado e a **bússola** que permita nele navegar”. Os mapas referem-se a universos de conhecimentos e de saberes-fazer cada vez mais vastos; a bússola remete-nos para a necessidade de pontos de referência que não nos deixem “submergir pelos fluxos de informação mais ou menos efémeros que invadem os espaços públicos e privados”. Por ser evidente que ninguém pode acumular na sua formação inicial um “stock” de conhecimentos do qual possa ir exaurindo, por assim dizer, ao longo da vida, é que se torna necessário pôr a ênfase em “disposições gerais transponíveis” e readaptáveis a

¹⁰ Delors, J. (coord.) (1996). *L'Éducation: Un Trésor Est Caché Dedans*. Paris : UNESCO e Éd. Odile Jacob, p. 91

quadros e situações que não cessam de se alterar, como sustentou Bourdieu¹¹ em meados dos anos 80. A essas disposições chama o grupo liderado por Jacques Delors “aprendizagens fundamentais” ou “pilares do conhecimento”¹², a saber:

- *aprender a conhecer*, com o objectivo de adquirir os instrumentos da compreensão;
- *aprender a fazer*, ou seja adquirir competências para agir sobre o meio;
- *aprender a viver com os outros*, participando e cooperando nas actividades humanas;
- *aprender a ser*, como resultado e corolário das aprendizagens anteriores.

É necessário dizer, com a clareza que decorre da atenção aos discursos e às práticas hoje dominantes em vastas zonas do mundo, que se fosse suposto que os nossos sistemas educativos e as nossas sociedades estivessem apoiadas naqueles “pilares fundamentais”, a resultante seria muito provavelmente um sistema coxo e desequilibrado, apesar dos esforços, por vezes bem sucedidos de tantos educadores e responsáveis políticos. A Europa, que tão notável contributo deu para os valores e ideais recortados por aqueles quatro grandes objectivos, parece hoje, em algumas das principais instâncias de decisão, alinhar com aqueles que consideram que tais objectivos só interessam enquanto figuras da retórica política¹³. E, no entanto, os rumos que o mundo tem seguido, nestes anos iniciais do século XXI, pareceriam tornar mais pertinente e necessária do que nunca a aposta no programa desenhado no trabalho da equipa de Delors.

Os atrasos, os déficits e as assimetrias, num país como Portugal, tornam mais fácil ceder à tentação de seguir os programas economicistas e tecnocráticos, em que os valores da participação consciente e da cidadania responsável pouco mais são do que enfeites para melhor fazer passar a mensagem fundamental. Seria, porém, um grave erro, a prazo. A educação e o país ganham se a escola for um lugar e uma oportunidade de descoberta de si mesmo e do mundo. Mal iria a escola se se assumisse como o reduto da tranquilidade

¹¹ Bourdieu, P. / Collège de France (1985). *Rapport sur l'Enseignement de l'Avenir* (elaborado a solicitação do Presidente François Mitterrand). Trad. Portuguesa in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 5 (1987), pp.101-120.

¹² Delors, *idem*, *ibid.*.

¹³ Uma ilustração disso pode ser o recente Plano de Acção da Comissão das Comunidades Europeias, intitulado “*eEuropa 2005: Uma Sociedade da Informação para Todos*”, apresentado ao Conselho Europeu de Sevilha de 21-22 de Junho de 2002 (http://europa.eu.int/information_society/eeurope, acedido em 20 de Setembro de 2002).

e do saber constituído ou como um bunker de salvaguarda face às ameaças e aos riscos da vida social. Mas não iria melhor se se confundisse com os ritmos agitados da sua envolvente, se não criasse espaços de respiro e de leitura crítica, se não incentivasse o ver para lá da vertigem das imagens e das informações, se se deixasse levar pelas pressões para preparar consumidores em vez de formar cidadãos.

Requisitos de uma aprendizagem significativa

Uma das aquisições da modernidade assenta na ideia de que a aprendizagem, para ser efectiva, deve partir do universo dos alunos, deve reconhecer e valorizar esse universo, acolhendo as experiências, as perguntas, a cultura dos alunos. Precisa de suscitar o desejo de saber, que ocorre, como notou Bernard Charlot¹⁴, em estreita relação com a experiência do prazer de aprender e de compreender. Sem ir ao encontro do educando e sem procurar tornar significativo o itinerário da aprendizagem, a educação e a formação tornar-se-ão uma espécie de prótese, e em última análise uma carga, na vida dos alunos. Isto quer dizer que aprendizagens sem a implicação vital dos aprendizes não são verdadeiras aprendizagens. Ora, é sabido que, nos tempos que correm, as referências, informações, valores e mundividências ocorrem, em grande medida, no contacto com os media, e nomeadamente com o mundo televisivo, os jogos vídeo e, cada vez mais, a Internet.

A investigação das últimas duas décadas¹⁵ sobre as novas agências e os novos contextos de socialização e educação tem sublinhado que o impacto dos media, mau grado ser um fenómeno complexo e multidimensional, cresce na razão directa da debilidade, quando não da carência de redes de enquadramento e acompanhamento directos, nomeadamente no quadro familiar e escolar. Sendo o tempo e a intensidade do contacto quotidiano com o universo mediático elevados e tornando-se difícil, em muitos contextos sociais, proporcionar um menu de alternativas acessíveis e pelo menos tão ou mais interessantes e motivadoras, fica, em qualquer caso, a possibilidade (eu acrescentaria: o dever

¹⁴ Charlot, B. (1997) *Du Rapport au Savoir, Éléments pour une Théorie*. Paris : Antropos. Referenciado por Jacques Gonnet (2001). *Eduquer aux Médias: Rêves et Réalités pour un Public Captif*. Intervenção nos Cursos da Arrábida sobre “Públicos, Televisão”, 27 a 31 de Agosto.

¹⁵ Para um quadro das tendências de investigações sobre estas matérias, cf. Pinto (2000), *ob.cit.*

indeclinável) de fazer dos media e das redes digitais de informação e comunicação assunto de abordagem e de estudo na educação escolar.

Interrogar o mundo e a multiplicidade dos ecrãs, penetrando nos territórios que lhe ficam a montante e a jusante; inquirir sobre as opções, os caminhos e os objectivos que configuraram um determinado produto multimedia ou um programa televisivo; aperceber-se dos modos socialmente diferenciados como as mesmas mensagens são recebidas e apropriadas em práticas sociais; viajar pelo domínio da criação, dos critérios de escolha de programas e de confecção de programações; aprender a reconhecer a multiplicidade e riqueza das enunciações do mundo e da vida e, ao mesmo tempo, e de forma indissociável, a multiplicidade e amplitude dos silêncios e das formas de silenciamento; sentir-se impelido a tomar a palavra, a pronunciar-se e a contribuir para a polifonia de vozes – eis alguns dos desafios prementes que se colocam hoje às instituições educativas e aos agentes políticos.

Perante um panorama mediático em que a informação se multiplica de forma vertiginosa, eclética e fragmentária, a vocação da escola para criar o tempo e a oportunidade para a interrogação, a procura, a comparação e a estruturação do saber reveste um papel fundamental.

Importa reconhecer que o desafio não é pequeno. Na verdade, tomar as crianças e os adolescentes sujeitos activos da aprendizagem, com os seus mundos próprios e as culturas de que são, a um tempo, agentes e expressão conflituosa com uma lógica escolar assente em dimensões como a gradualidade, repetição, esforço e abstracção, requisitos metodológicos e processuais decisivos para a efectividade da acção formativa. Este poderá ser um dos factores explicativos da dificuldade com que pelo menos desde a obra “Os professores e as imagens”, de Michel Tardy, em meados dos anos 60, a escola lida com o audiovisual e o multimedia. Se é verdade que a interactividade do digital suscita uma expectativa de que os novos media e as redes de comunicação abrem novos horizontes à acção educativa, não é menos certo que a Internet é também um ambiente onde circula e se disponibiliza todo o tipo de informação, incluindo conteúdos dos meios de comunicação social mais clássicos.

A orientação para o mercado e para o entretenimento que informa grande parte dos media, nomeadamente das televisões, veio reavivar velhas desconfianças e reticências, podendo estar-se a acentuar a ideia de que a sala de aula só ganha se se mantiver imune

ou o mais abrigada possível face ao ruído ambiente. Com a excepção de iniciativas pontuais, de docentes e de escolas que tomam estas questões como preocupação e motivo de iniciativas, a atitude dominante será, contudo, a da indiferença. O que quer dizer, em suma, que se pode estar a passar para as gerações mais novas a mensagem de que a escola e a educação menosprezam uma dimensão central das suas vidas. Pode dizer-se que a tensão entre uma certa cultura escolar e a cultura do quotidiano é, em certa medida, inevitável e certa medida salutar. Mas a escola precisa de criar pontes entre as duas esferas, sob pena de o processo de socialização e desenvolvimento psicossocial dos alunos assumir contornos de esquizoidia.

Um outro foco de tensões e problemas desenrola-se, a meu ver, ao nível dos processos e métodos de ensino dominantes. O modelo informativo, de sentido marcadamente unidireccional, transferencial, continua a reproduzir-se. Paulo Freire caracterizou-o, na sua “Pedagogia do Oprimido”, como “concepção bancária da educação”. Nele, a iniciativa encontra-se do lado do professor, cabendo ao aprendiz uma posição receptiva e reactiva. A tal modelo poder-se-ia contrapor um outro, de natureza dialógica, em que os interlocutores podem desempenhar distintos papéis, mas são igualmente participantes na construção de um percurso cujos objectivos são partilhados e assumidos. Podê-lo-íamos designar como modelo interlocutivo e interactivo.

A este nível, existe um desfasamento bem recortado entre os discursos e as práticas. No plano de um ensino ideal, a preferência iria certamente para o último modelo. Na prática, é o primeiro que continua a vigorar e não falta quem assevere que está de boa saúde. E provavelmente muitos docentes experimentam uma permanente insatisfação por não conseguirem – em muitos casos devido a constrangimentos que lhes são exteriores – concretizar o seu múnus do modo que desejariam. Objectivamente, porém, devemos reconhecer que estamos em presença de uma contradição de fundo (que é cultural) não apenas entre o sonho e a realidade, mas – para regressar à nossa problemática e a um aspecto que ficou apenas sugerido logo no início deste texto – entre a lógica das novas tecnologias e a lógica dos velhos métodos de ensino.

Ora, não há tecnologia, por mais avançada que seja, que resolva esta contradição. E aqui está de novo aquilo que pretendia propor à reflexão: a de que a difusão e o acesso às tecnologias e a sua utilização com mestria, sendo um requisito que deve ser promovido e alargado, pode constituir um ponto de apoio a uma aprendizagem mais significativa

ou motivadora ou pode, ao contrário, reforçar ainda mais uma escola divorciada da vida e da cultura. O que não pode é constituir um objectivo por si mesmo.

Formar para a cidadania

O objectivo nuclear e programático é o da formação de cidadãos que, mediante processos de atribuição de sentido ao mundo em que vivem e tirando criativamente partido dos recursos e possibilidades, se sentem participantes e co-responsáveis da marcha desse mesmo mundo. Ora, como observou em tempos Manuel Maria Carrilho, “o que consolida e aprofunda a democracia não é a informação, mas o debate”, o que pressupõe “regimes de informação mais qualitativa, modalidades de tempo mais longas, instâncias de confronto mais organizadas”¹⁶. Algo de análogo se passa com a educação. A cidadania e a formação dos cidadãos passa cada vez mais pela capacidade de criar pontes entre universos como o da escola e o dos media e, hoje, o das redes globais de comunicação.

A fim de que a informação acessível possa constituir um recurso que habilite percursos mais ricos e significativos e não se converta em fonte de ansiedade, e motivo de desnorte ou apatia, à educação escolar cabe um papel insubstituível em diferentes vertentes, complementares entre si:

- de *contextualização* – que ajude a situar a informação em diferentes escalas e registos;
- de *perspectivação no tempo* – o que é também uma forma de contextualização, que permite contrariar o efeito de aniquilação da densidade histórica dos fenómenos que os media produzem;
- de *construção e atribuição de sentido* – que é uma via para passar da mera informação ao conhecimento e que envolve processos como o debate, a comparação e contraposição, a formulação de hipóteses, o esforço de síntese;
- de *capacitação para a tomada de decisões* – tomando consciência das diferentes motivações e interesses, das condicionantes, das possíveis consequências.

Mas assim como é fundamental que a escola assuma o seu papel insubstituível de espaço de interrogação da vida e do mundo e de construção de sentido, não é menos

¹⁶ Carrilho, M.M. in *Diário de Notícias*, 2 de Fevereiro de 1999.

fundamental que os decisores e agentes que definem os cenários e os quadros da acção ao nível político, económico e empresarial entrem neste jogo de reflectir sobre a cidadania e o futuro das nossas sociedades na sociedade da informação e do conhecimento. Designadamente os campos das tecnologias da informação e comunicação não podem ficar reféns de uma racionalidade meramente técnico-instrumental e mercantil, dado que são agentes fulcrais das novas configurações e dinâmicas políticas, sociais e culturais.

Torna-se, a meu ver, pertinente que actores de diferentes horizontes e proveniências – investigadores de diferentes disciplinas, empresários de diversos sectores da economia, formadores de distintos níveis e modalidades de ensino, agentes políticos de diferentes orientações – desenvolvam plataformas de encontro e de escuta mútua, que possam inspirar e enriquecer as opções estratégicas a tomar. A cidadania passa também por aí.